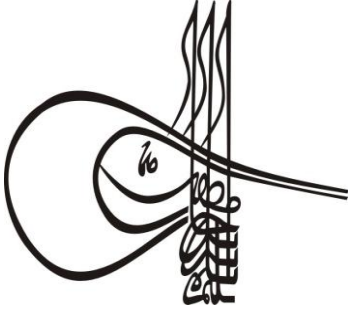




Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic

Volume 11/3 Winter 2016, p. 2081-2094

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9315>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 15.02.2016

✓ Accepted/Kabul: 12.03.2016

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM –

Doç. Dr. Emre ÜNAL - Doç. Dr. Mustafa YILDIZ

This article was checked by iThenticate.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİTİŞİK EĞİK VE DİK TEMEL HARFLER İLE YAZILMIŞ METİNLERİ OKUMA HIZLARININ KARŞILAŞTIRILMASI*

*Ayfer ŞAHİN**

ÖZET

Gelişmiş toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, ancak gelişmiş okuma ve yazma becerilerine sahip olmasıyla mümkündür. Çünkü çağdaş insan etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bilgi birikimine sahip olamamaktadır.

Ülkemizde 2005 tarihli ilköğretim programına kadar ilk okuma yazma öğretimi dik temel harfler ile gerçekleştirilmekteydi. Bu durum 2005 tarihli Türkçe Dersi Programı'nda "ses temelli cümle yöntemi" ile birlikte değiştirilmiş ve "ilköğretimin birinci sınıflarında öğrencilere bitişik eğik yazının öğretilmesi ve ilerleyen sınıflarda da bu yazıya devam edilmesi" öngörülmüştür.

Ülkemizde bitişik eğik yazı ile ilgili 2005 yılından günümüze kadar pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde bu çalışmaların neredeyse tamamının yazının üretilmesi ile ilgili olduğu ve bitişik eğik yazının okunması sürecinin göz ardı edildiği gözlenmiştir. Oysa pek çok öğretmen ilk okuma ve yazma sürecinin bitişik eğik yazı ile gerçekleştirilmesine rağmen ikinci sınıftan itibaren ders kitapları da dâhil tüm okuma metinleri ve etkinliklerinin dik temel harfler ile yürütülmesinin öğrencilerde ikilik yarattığı ve bu durumun okuma ve yazma sürecinde sorun oluşturduğu şeklinde görüş bildirmektedir.

Bu sorundan hareketle betimsel olarak planlanmış olan bu araştırmanın amacı; ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bitişik eğik ve dik temel harfler ile yazılmış metinleri okuma hızlarının karşılaştırılmasıdır. Çalışma, Kırşehir ili merkez ilçesindeki bir ilkokulun ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden öğrencileri ile yürütülmüştür.

Araştırmada sonucunda; bitişik eğik ve dik temel yazının ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

* Doç. Dr. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: ayfersahin1@gmail.com

Anahtar Kelimeler: Bitişik eğik yazı, dik temel yazı, okuma, okuma hızı.

THE COMPARISON OF ELEMENTARY STUDENTS' READING SPEED ON CURSIVE HANDWRITING AND BASIC VERTICAL LETTERS TEXTS

ABSTRACT

In developed society, the process of individual endeavor fields is only possible by having improved reading and writing skills. Because modern people do not have the knowledge to the desired level without having an effective reading skills. In our country, teaching of teach and write had carried out using basic letters untill 2005 primary education program. In our country, there have been great numbers of studies related to the italic font ever since the year 2005. However, when the explore lots of research which are related to this field, it might be said that nearly all of them are with regard to the production of type. Also it can be said that almost all of these are ignored the reading process italic type. Although many teachers, although carried out the first teaching of read and write process by using with cursive handwriting, ever since the second grade most of teachers' opinions that textbooks is to express an opinion construed as including all read the text and activities dichotomy in the student be undertaken with other basic letters and reading the situation and create problems in the writing process.

The purpose of this research is planned as descriptive to compare the reading speed of second, third and fourth grade students in primary school on texts were written using cursive, handwriting and basic vertical letters. This study was conduct with together second, third and fourth grade students in primary school in the central district of Kırşehir.

As a result of the study; cursive, handwriting and basic vertical letters has not created significant differences on the reading speed of second, third and fourth grade students.

STRUCTURED ABSTRACT

In our country, many researches had been made since 2005 regarding cursive script. But when the researches are examined, it was observed that nearly all these studies are relevant to generation of script and that the process of reading cursive script was ignored. Though, many teachers express opinions regarding that preparation of all reading texts and events including textbooks by vertical letters as from second grade creates duality in students -despite carrying out the initial reading and writing process by cursive script- and that it generates a problem relevant to reading and writing process.

In this context, the purpose of this study -that is planned as acting by the idea of revealing whether the referred duality creates a

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

problem on the readings of students or not- is to compare the rate of reading of scripts written as cursive script and by vertical letters by the elementary school second, third and fourth grade students. In the direction of this purpose, the question of “How is the rate of reading of scripts written as cursive script and by vertical letters by the elementary school first, second, third and fourth grade students?” forms the problem sentence of the research.

Moreover, by the research, answer had been sought for the following sub-problems:

1. What is the level of rate of reading of texts written by cursive handwriting by the 2nd, 3rd and 4th grade students?
2. What is the level of rate of reading of texts written by vertical letters by the 2nd, 3rd and 4th grade students?
3. Does the rate of reading of texts written as cursive handwriting and by vertical letters by the 2nd, 3rd and 4th grade students differ?

Method

While the universe of research was elementary school students studying at 2nd, 3rd and 4th grades at schools in Kirsehir where the research was carried out, it sample was determined as all the students studying at 2nd, 3rd and 4th grades at an elementary school of the same province in the school year of 2015-2016. 162 (57.4%) of 282 students in total were consisting of female students, and 120 of them (42.6%) were consisting of male students. 37.6% of the students were studying at second grade, 27.7% of them were studying at third grade, and 34.8% of them were studying at fourth grade.

In the research, the reading operations were carried out by 4 scripts selected from narrative scripts of textbooks of grades two, three and four (12 scripts in total) which were publications of Ministry of Education and which were presented to students as textbooks in previous years. First each script was computerized by vertical letters and as cursive script. Each script was made to be read by the students both as cursive script and by vertical letters. 8 scripts, which were determined for the research and which were written as cursive script and by vertical letters, were made to be read by all the students of each grade as keeping time, and the reading process was recorded. And then these records were deciphered, and the number of words that were read correct in one minute was determined.

Results and Discussion

As the result of this study that was realized in order to compare the rates of reading of scripts written as cursive script and by vertical letters by elementary school second, third and fourth grade students, it was determined that students of all three grades read the scripts written by vertical letters slightly quicker than the scripts written by vertical letters.

In the comparison made regarding whether the difference in rates of reading of scripts written by vertical letters and as cursive script by the second, third and fourth grade students was significant or not, it

Turkish Studies

was concluded that there was no significant difference among all grades.

When the literature was examined, studies with findings in favor of both writing techniques were found besides the studies with results matching up with the findings of this study and by which it was concluded that writing techniques by vertical letters or as cursive script don't generate a significant difference in the rates of reading of the students. For instance, in the studies performed by Sahin, Inci, Turan and Apak (2005), Korkmaz (2006), Gun (2006), Engin (2006), Turan, Gozler and Erdogan (2007), Kanmaz (2007), Dogan (2007), Ozdemir (2008), Gulbas (2008), it is being specified that "preparation of reading-writing materials being used in first grade by vertical letters negatively affects the reading of students".

Ciftci (2005), Tok, Tok and Mazi (2008), Kadioglu (2012) and Susar Kirmizi and Kasap (2013) had specified in the researches that "teachers find reading script by vertical letters easier than script written as cursive script". Again, as per the results of researches performed by Arslan, Aytac and Ilgin (2011), Duran (2011), Susar Kirmizi and Kasap (2013), it was specified that starting with vertical letters in the first grade -as in the Turkish education programs before year 2005- and then passing on to cursive script would be more proper.

In this study, it was concluded that different writing techniques don't create significant difference in the reading rates of students. Akyol (2000) and Gunes (2007) also emphasize that "learning to read by cursive script don't affect learning to read vertical letters". In the same manner, Bektas (2007), Durukan and Alver (2008), Arslan, Aytaç and Ilgin, (2011) and Sahin (2012) had also reached findings that would support the findings of this study by their studies.

Suggestions

As this study is limited to the effect of fonts on the reading rates of students, similar studies may be repeated at schools of different socio-economic levels by adding less significant skills -such as understanding what is being read- to sub-problems and by student groups of different levels.

Moreover, in similar researches "qualitative research methods" such as "observation, interview or document analysis" may be used together.

It is being known that especially the secondary school teachers leave the students free in preference of writing. In this context, it should be explained in the program that it is obligatory for the students to use cursive script in their course materials and that it is required for the teachers to follow-up such practices.

The reading materials of this study had been presented to the students as computer printouts and in a legible manner, and under these conditions, the reading rates of the students were found close to each other in respect of both writing types. But legible writing of the students as cursive script and by vertical letters is a factor directly affecting their reading. In reality, it shouldn't be forgotten that problems being encountered relevant to reading may be arising from the

Turkish Studies

fact that the students' writings are not legible and aesthetic. Thus, it should be focused on studies relevant to how to enable the more legible and aesthetic writing of cursive script which had been readopted by the program published in 2015.

Key Words: Cursive handwriting, basic vertical letters, read, reading speed.

GİRİŞ

Türkiye’de “Atatürk’ün önderliğinde gerçekleştirilen Harf İnkılâbından sonra, Latin Alfabesi ile okuma-yazmanın halka kısa sürede öğretilmesi için 1928 yılında okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır. Bu seferberlikte halka bitişik eğik yazı tekniği kullanılarak yazma becerisinin öğretilmeye çalışıldığı tarihi vesikalarda yer almıştır” (Şahin, 2012). O döneme ait “diplomalar, nüfus cüzdanları, tapu kayıtları vb. birçok belge bitişik eğik yazı ile matbaada basılmışçasına açık, işlek ve estetik olarak yazılmıştır” (Güneş, 2006; Şahin, 2012). Ancak daha sonraki programlarda üzerinde durulmamış ve dik temel yazıya geçilmiştir. Bu durum Kasım 1997 tarih ve 2482 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Yazı Öğretim Programı'na kadar sürmüştür. Bu programda öğrencilere ikinci sınıftan itibaren bitişik el yazısının öğretilmesi ve ilerleyen sınıflarda da bu yazının tercih edilmesi istenmektedir.

Türkiye’de 2005 tarihli ilköğretim programına kadar ilk yazma öğretimi dik temel harfler ile gerçekleştirilmekteydi. Bu durum 2005 tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (1-5. sınıflar) ilk okuma ve yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” ile birlikte değiştirilmiş ve “ilköğretimin birinci sınıflarında öğrencilere bitişik eğik yazının öğretilmesi ve ilerleyen sınıflarda da bu yazıya devam edilmesi” öngörülmüştür. Böylece Türk millî eğitim sisteminde bu programla birlikte ilk defa hem ilk okuma hem de ilk yazma öğretim yöntemi birlikte ele alınarak köklü değişikliğe gidilmiştir.

2005 programının revizesi şeklinde yorumlanabilecek 2015 tarihli Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda da yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması gerektiği vurgulanmıştır. Her iki programda da bitişik eğik yazının önemine vurgu yapılmış ve bitişik eğik yazı eğitiminin nasıl yürütüleceği, harflerin hangi sırayla öğretileceği (farklı sıralamada olsa da) ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Türkçe programında yazı öğretiminin bitişik eğik yazı ile gerçekleştirilmesinin gerekçeleri şu şekilde belirtilmiştir: “Çocuklar anatomik yapılarından dolayı kalemli eğik olarak tutmaktadırlar ve öğrenciler kalemli ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizmektedirler. Ayrıca bitişik eğik yazarken geri dönüşler olmadığından yazı daha akıcı üretilmektedir.” (MEB, 2005, 247).

“Eğik el yazısının bilinen karakteristik ve belirleyici özelliği yazının soldan sağa doğru kesintisiz hareketlerle yazılmasıdır” (Fitzgerald, 2004). “Bitişik dik yazının sağa doğru eğik olarak yazılmasıyla oluşan yazı biçimidir. Harflerin birbirine bağlanarak kelimelerin oluşturulduğu ve 70 derece sağa eğik yazılan bir yazıdır” Güneş (2007). “Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmakta, onların sanatsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır” (Durukan ve Alver, 2008; MEB, 2005). Aynı zamanda “kelimedeki tüm harfleri birleşik ve el kaldırmadan yazıldığı için süratli bir yazı şeklidir. Bitişik eğik yazıda amaç, harflerin görünümelerini bozmadan hızlı ve akıcı yazı yazmayı” sağlamaktır (Bayraktar, 2006: 18). Hızlı yazmak önemli bir beceridir. Çünkü hızlı yazma ile hızlı düşünme arasında sıkı bir bağ vardır. Foster (1957) yaptığı çalışmada eğik harflerle daha hızlı yazıldığını ortaya koymuştur (Akt. Akyol, 2008: 52).

Tarnowski ve O'reilly (2002)'ye göre "eğik el yazısında, öğrencinin harfleri yazarken, elini hiç kaldırmadan belirli bir noktadan başlayıp yine belirli bir noktada bitirmesi ve harflerin bu şekildeki kesintisiz akışı, yazının işlek, kıvrak ve devamlı olmasını; dolaylı olarak da öğrencilerin, harfleri ve yazacakları fikirleri yazma esnasında akılda tutmalarını mümkün kılmaktadır". Graham ve Weintraub (1996), da "el yazısıyla çok yavaş yazan öğrencilerin yazarken düşünce ve planlarını unuttuklarını" belirtmişlerdir. "İyi kazanılmış el yazısı becerisi birçok alanda ve derste öğrenciye fayda sağlamaktadır" (Graham, Berninger, Abbott, Abbott ve Whitaker, 1997; Jones ve Christensen, 1999; Graham, Harris ve Fink, 2000; Fitzgerald, 2004; Şahin 2012) Örneğin Medwell ve Wray (2007); "doğru hecelemeyle akıcı el yazısı arasında bağlantı olduğuna ilişkin güçlü kuramsal temeller bulunduğunu" belirtmektedirler.

Dik temel yazıyı savunan araştırmacılar ve eğitimciler en çok; iki yazının birlikte öğretilmesini ve özellikle de birinci sınıflara yazı öğretiminde bitişik eğik yazının tercih edilmesini eleştirmektedirler. "Küçük sınıflarda dik yazı öğretilmeli çünkü daha kolay öğrenilmektedir, daha okunaklı ve en az bitişik eğik yazı yazmak kadar hızlıdır" (Koenko, 1986). Koenko' ya göre "dik temel yazının bazı biçimlerinin bitişik eğik yazıya dönüştürülmesi araştırmadan çok gelenekselliğin gerekliliğidir". Enstrom (1969) da bitişik eğik yazıya ancak çocuklar hazır olunca geçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Turan (2010) ise "dik temel harflerin, bitişik eğik yazı harflerinden daha kolay öğrenildiğini" savunur. Gerekçe olarak "öğrencilerin dik temel harfleri öğrenirken benzetmelerden daha fazla yararlandıklarını" belirtir. "Dik temel harf formları diğer yazı biçimlerine göre daha kolay okunmaktadır. Bu nedenle anayol işaretleri ve diğer kamu işaretleri çoğunlukla dik harfler biçiminde basılmaktadır. Gazete, roman, bilgisayar ve televizyonda dik temel yazı kullanılmaktadır. Çünkü insanların mesajları hızlı ve karıştırmadan okuyabilmesi gerekmektedir" (Eric, 1997)

Görüldüğü gibi yazı öğretimine dik temel harflerle mi yoksa bitişik eğik harflerle mi başlanması gerektiği, eğitimciler tarafından özellikle 2005 tarihli program değişikliğinden sonra çok tartışılan ve araştırılan bir konu olmuştur. Güneş'e (2007) göre "eski araştırmaların çoğu dik temel yazıyı, günümüz araştırmaları da bitişik eğik yazıyı" önermektedir. Ancak Akyol'a (2008: 52) göre "yazı öğretimine dik temel harflerle başlamanın mı yoksa eğik harflerle başlamanın mı okuma üzerinde daha etkili olduğu konusundaki araştırmalar kesin sonuçlar ortaya koymaktan uzaktır. Bir öğrencinin okuma yazmaya dik temel yazı ile başladıktan sonra bitişik eğik yazı ile devam etmesi doğru değildir. Çünkü dik temel yazı ile başlayan öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazmada başarılı olmaları mümkün değildir". Temel eğitim sürecinde öğretmenler yazmadan çok okumayı esas amaç olarak kabul etmektedir (Memiş ve Harmankaya, 2012). Okuma, "bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve bütün diğer öğeleriyle beraber görme, algılama ve anlamlandırma" sürecidir. Okuma sırasında, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve semboller, beyin tarafından yorumlanır ve danlamlandırılır (Bozpolat, 2015).

Okurken önce yazıdaki görsel simgeler, yani sözcüklerin biçimleri tanınmaya çalışılır. Okuma, "sesletim ve anlamadan oluşan iki yönlü bir beceridir. Okuma becerisinin gerçekleşebilmesi için yazılı ve basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması" gerekmektedir (Özmen Güzel, 2001). Çözümleme, yazılı formları konuşmadaki ses formlarına çevirme işlemidir. Çözümleme becerisi otomatikleştikçe anlamlar üzerinde durulmaya başlanır ve okuma gerçekleşir (Samuels, 1988). McDowell ve Keenan, (2001) yaptıkları çalışmada okuma akıcılığı, çözümleme ve okuduğunu anlama arasında kuvvetli ve ilişkisel bir bağ bulunduğunu saptamışlardır.

Ruşen (2006)'e göre " hızlı okuma; kişilerin çabukluk, kavrama ve belleme yeteneklerini geliştirerek daha önceki okuma süresine kıyasla, dakikada okudukları kelime sayısını ve anlama

düzeylerini artırmaları” demektir. “Okumanın akıcılığı ile okuma hızı arasında güçlü bir bağ olduğu gibi okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyi arasında da pozitif bir ilişki olduğu” pek çok araştırma ile doğrulanmıştır (Akçamete, 1989; Dökmen, 1994; Coşkun, 2002; Dedeşali ve Saracaloğlu, 2010)

Günümüz bilgi çağıdır ve bilgiye ulaşmanın en önemli yollarından birisi hiç şüphesiz ki okumadır. Bilgiye ulaşma ne kadar hızla gerçekleşirse işlevselliği de o oranda artar. Bu nedenle hızlı okumanın önemi her geçen gün artmaktadır. Günümüz de hızlı okuma kurslarının çok fazla rağbet görmesi de bu durumun bir sonucudur.

2005 Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’yla, “ilkokuma yazmaya bitişik eğik yazı ile başlanması ve ilköğretim boyunca bütün derslerde yazma etkinliklerinde bitişik eğik yazının tercihi” zorunlu tutulmuştur. Ancak birinci sınıflarda ilk okuma ve yazma öğretimi evresinde kullanılan materyaller haricindeki diğer tüm okuma materyalleri ve ders kitapları dik temel harflerle hazırlanmıştır.

Ülkemizde bitişik eğik yazı ile ilgili 2005 yılından günümüze kadar pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde bu çalışmaların neredeyse tamamının yazının üretilmesi ile ilgili olduğu ve bitişik eğik yazının okunması sürecinin göz ardı edildiği gözlenmiştir. Oysa pek çok öğretmen ilk okuma ve yazma sürecinin bitişik eğik yazı ile yürütülmesine rağmen ikinci sınıftan itibaren ders kitapları da dâhil tüm okuma metinleri ve etkinliklerinin dik temel harfler ile hazırlanmış olmasının öğrencilerde ikilik yarattığı ve bu durumun okuma ve yazma süreciyle ilgili sorun oluşturduğu şeklinde görüş bildirmektedirler.

Bu bağlamda bahse konu ikiliğin öğrencilerin okumaları üzerinde bir sorun oluşturup oluşturmadığının ortaya konulması düşüncesinden hareketle planlanmış olan bu çalışmanın amacı; ilköğretim ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bitişik eğik ve dik temel harfler ile yazılmış metinleri okuma hızlarının karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda; “İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bitişik eğik ve dik temel harfler ile yazılmış metinleri okuma hızları nasıldır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Araştırmada ayrıca şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik harfler ile yazılmış metinleri okuma hızları ne düzeydedir?
2. 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dik temel harfler ile yazılmış metinleri okuma hızları ne düzeydedir?
3. 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik harfler ile yazılmış metinleri okuma hızları ile dik temel harfler ile yazılmış metinleri okuma hızları farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada tarama modelinde gerçekleştirilmiş, var olan durumun olduğu gibi ortaya konulmasının amaçlandığı betimsel bir çalışmadır. Araştırma nicel olarak yapılandırılmıştır. “Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır” (Karasar, 2008: 77-79). Tarama araştırmasının en önemli avantajı; “oldukça çok bireyden oluşan örneklemde elde edilen birçok bilgiyi sunmasıdır” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirci, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırma evreni; araştırmanın yürütüldüğü Kırşehir’deki okulların 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören ilkokul öğrencileri iken, örneklemini aynı ilin bir ilkokulunun 2015-2016 Öğretim Yılında 2., 3. ve 4. sınıflarına devam eden tüm öğrencileri olarak belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflara ve cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Sınıflara ve Cinsiyetlere Göre Dağılımları

Sınıf	Cinsiyet	Frekans	Yüzde
2. Sınıf	Kız	60	56,6
	Erkek	46	43,4
	Toplam	106	37,6
3. Sınıf	Kız	46	59,0
	Erkek	32	41,0
	Toplam	78	27,7
4. Sınıf	Kız	56	57,1
	Erkek	42	42,9
	Toplam	98	34,8
Genel Toplam		282	100,0

Örneklem grubundaki öğrencilerin sınıflara ve cinsiyetlerine göre dağılımlarının yer aldığı verilere göre, öğrencilerin % 37,6’sı ikinci sınıfa devam etmektedirler. % 27,7’si üçüncü sınıf ve % 34,8’i de dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam etmektedirler. İkinci sınıftaki öğrencilerin % 56,6’sı kız ve %43,4’ü de erkek öğrencilerdir. Üçüncü sınıfların % 59’u kız ve % 41’i erkek öğrencidir ve dördüncü sınıfların yaklaşık % 57’si kız ve % 43’ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Toplam 282 öğrencinin 162’si (% 57,4) kız ve 120’si (% 42,6) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okuma çalışmaları Millî Eğitim Bakanlığı yayını olan, daha önceki yıllarda öğrencilere ders kitabı olarak okutulmuş olan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf seviyesindeki ders kitabının öyküleyici metinlerinden seçilmiş 4’er metin (toplam 12 metin) üzerinden yürütülmüştür. Öncelikle her metin dik temel harfler ve bitişik eğik harfler ile bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her metin hem bitişik eğik, hem de dik temel harfler ile öğrencilere iki kez okutulmuştur. Dolayısıyla her öğrenci okuma esnasında 8 kez gözlemlenmiştir. Her bir öğrencinin kendine sunulan bitişik eğik ve dik temel harflerden kurulu metinleri okuması esnasında bir dakikalık süre içerisinde hatasız okudukları toplam kelime sayısı belirlenmiş ve kayıt altına alınmıştır. Toplam 4 farklı metnin ikisi önce bitişik eğik harflerle, sonra dik temel harfler ile okutulmuştur. Diğer ikisi ise önce dik temel harfler ile sonra bitişik eğik yazı stili ile okutulmuştur. Böylece öğrencinin aynı metni ikinci kez okuması sonucu oluşacak metni tanıma şans başarısı telore edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma için tespit edilmiş olan bitişik eğik ve dik temel harflerle yazılmış 8’er metin her sınıf seviyesindeki tüm öğrencilere süre tutularak okutulmuş ve okuma süreci kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar deşifre edilerek bir dakikada doğru okudukları kelime sayısı belirlenip, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 16 paket programından yararlanılmıştır. Elde edilen verileri betimlemek için ise yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve t-testi analizleri kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda kritik değer .05 olarak benimsenmiştir.

BULGULAR

Tablo 2: Öğrencilerin Sınıflara Göre Bitişik Eğik Harfler ve Dik Temel Harfler İle Yazılmış Metinleri Okuma Hızı Ortalamaları

Sınıf	N	Bitişik Eğik Ortalaması	Dik Temel Ortalaması
2. sınıf	106	65,87	67,07
3. Sınıf	78	88,51	91,44
4.sınıf	98	100,78	103,02

2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri kendilerine sunulan bitişik ve dik temel harfler ile yazılmış metinleri okuma hızları karşılaştırıldığında dik temel harfler ile yazılmış metinleri her üç sınıf düzeyinde de bir miktar daha hızlı okudukları tablo 2’deki bulgulardan anlaşılmaktadır. İkinci sınıf öğrencileri ortalama olarak dik temel harfler ile dakikada 67,07 kelime okukun, bitişik eğik harfler ile dakikada 65,87 kelime okumaktadırlar. Üçüncü sınıf öğrencileri dik temel harfler ile 91,43 kelime ve bitişik eğik harfler ile 88,51 kelime okumaktadırlar. Dördüncü sınıflar ise dik temel harfler ile dakikada 103,02 kelime ve bitişik eğik harfleri ile de dakikada 100,78 kelime okumaktadırlar. 2. 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin dik temel harflerle yazılmış metinler ile bitişik eğik harflerle yazılmış metinleri okuma hızlarının karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan farkın anlamlı olup olmadığı ile ilgili bulgular aşağıdaki tablo 3, 4 ve 5’te sunulmuştur.

Tablo 3: İkinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik ve Dik Temel Harfler İle Yazılmış Metinleri Okuma Hızlarının Karşılaştırılması

Yazı Tipi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Bitişik Eğik	106	65,87	21,58	105	2,14	.065
Dik Temel	106	67,07	21,77			

İkinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik ve dik temel harfler ile yazılmış metinleri okuma hızlarının karşılaştırılması ile ilgili tablo 3’teki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin bitişik eğik yazı sitili ile yazılan metinleri okuma hızları ile ($\bar{X}=65,87$) ile dik temel harfler ile yazılmış olan aynı metinleri okuma hızları arasında ($\bar{X}=67,07$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(105)}=2,14$ ve $p>05$]. Başka bir ifade ile yazı tiplerinin 2. sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma hızlarına olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik ve Dik Temel Harfler İle Yazılmış Metinleri Okuma Hızlarının Karşılaştırılması

Yazı Tipi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Bitişik Eğik	78	88,51	26,11	77	1,51	,136
Dik Temel	78	91,44	31,57			

Tablo 4’teki bulgular incelendiğinde, ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı sitili ile yazılan metinleri okuma hızları ile ($\bar{X}=88,51$) ile dik temel harfler ile yazılmış olan aynı metinleri okuma hızları arasında ($\bar{X}=91,44$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(77)}=1,51$ ve $p>05$]. Bu bulguyu yazı tiplerinin 3. sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma hızlarına olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlamak mümkündür.

Tablo: 5: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik ve Dik Temel Harfler İle Yazılmış Metinleri Okuma Hızlarının Karşılaştırılması

Yazı Tipi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bitişik Eğik	98	100,78	40,64	97	1,75	,084
Dik Temel	98	103,02	41,17			

Dördüncü sınıf öğrencilerinin bitişik eğik ve dik temel harfler ile yazılmış metinleri okuma hızlarının karşılaştırılması ile ilgili Tablo 5'teki bulgulara göre öğrencilerin bitişik eğik yazı sitili ile yazılan metinleri okuma hızları ile ($\bar{X}=100,78$), dik temel harf yazı sitili ile yazılmış olan aynı metinleri okuma hızları arasında ($\bar{X}=103,02$) anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(97)} = 1,75$ ve $p>05$]. Başka bir ifade ile yazı tiplerinin 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma hızlarına olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bitişik eğik ve dik temel harfler ile yazılmış metinleri okuma hızlarının karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonucunda her üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin dik temel harfler ile yazılmış metinleri bitişik eğik olarak yazılmış metinlerden bir miktar daha hızlı okudukları saptanmıştır.

İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kendilerine sunulan dik temel ve bitişik eğik harflerle yazılmış metinleri okuma hızlarındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı ile ilgili yapılan karşılaştırmada tüm sınıf seviyelerinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde bu çalışmanın bulgularıyla örtüşen ve dik temel veya bitişik eğik yazı tekniğinin öğrencilerin okuma hızlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmış çalışmaların yanı sıra; her iki yazı tekniğinin de lehine bulguları olan çalışmalara rastlanılmaktadır. Örneğin Şahin, İnci, Turan ve Apak, (2005); Korkmaz, (2006); Gün (2006); Engin (2006); Turan, Gözler ve Erdoğan, (2007); Kanmaz, (2007); Doğan, (2007); Özdemir (2008); Gülbaş, (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda; “birinci sınıfta kullanılan okuma yazma materyallerinin dik temel harflerle hazırlanmış olmasının öğrencilerin okumalarını olumsuz yönde etkilediği” belirtilmektedir.

Çiftçi (2005), Tok, Tok ve Mazi (2008), Kadioğlu, (2012) ve Susar Kırmızı ve Kasap (2013) yaptıkları araştırmalarda “öğretmenlerin dik temel yazıyı okumayı, bitişik eğik yazıyı okumaktan daha kolay bulduklarını” belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından “bitişik eğik yazıda harflerin başlangıç ve bitiş noktalarının karıştırıldığı ve bağlantılarda zorlanıldığı” da bu çalışmaların bulguları arasındadır. Yine Arslan, Aytaç ve Ilgın, (2011); Duran, (2011); Susar Kırmızı ve Kasap, (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre 2005 yılından önceki Türkçe öğretim programlarında olduğu gibi birinci sınıfta dik temel yazı ile başlanılıp sonraki yıllarda bitişik eğik yazıya geçilmesinin daha uygun olacağı ifade edilmiştir.

Bu çalışmada farklı yazı tekniklerinin öğrencilerin okuma hızlarında anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akyol (2000) ve Güneş (2007) de “bitişik eğik yazıyla okuma öğrenmenin, dik temel yazıyı okumayı öğrenmeyi etkilemediğini” vurgulamaktadırlar. Aynı şekilde; Bektaş (2007), Durukan ve Alver (2008), Arslan, Aytaç ve Ilgın, (2011) da yaptıkları çalışmalarda bu çalışmanın bulgularını destekleyecek bulgulara ulaşmışlardır.

Şahin (2012), bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemleri belirlediği araştırmada, “öğretmenlerin yazı öğretiminde olumlu yönleri nedeniyle bitişik eğik yazı tekniğini, dik temel harflerden daha çok tercih ettiklerini” belirlemiştir. LaHaie (1982) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında bitişik eğik yazı fontundaki kelimelerin dik temel yazı fontundaki

kelimelerden daha hızlı okunduğu sonucuna ulaşılmıştır. LaHaie, “çalışma grubundaki bireylerin elle yazılmış bitişik eğik yazı metinlerini, dik temel yazıdan daha hızlı okuduklarını” belirlemiştir.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik ve dik temel yazıyı okuma hızları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı saptanmıştır. Yani 2005 yılından beri ilk okuma ve yazma sürecinde bitişik eğik yazı ile yazma öğretilmesine rağmen ilerleyen süreçte okuma materyallerinin dik temel veya matbaa harfleri ile sunulmasının öğrencilerde çelişki yaratmadığı ve okuma hızlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Ancak çalışma, yazı fontlarının öğrencilerin okuma hızlarına etkisi ile sınırlandırıldığı için benzer çalışmalar okumanın tanımı ve doğası gereği anlam kurma ile sonuçlanması gerektiği (Ünal,2007) düşüncesinden de hareketle okuduğunu anlama gibi daha önem arz eden becerilerin de alt problemlere ilave edilmesi ve farklı seviyelerdeki öğrenci grupları ile farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda da yinelenebilir.

Ayrıca benzer araştırmalarda “gözlem, görüşme ya da doküman analizi” gibi “nitel araştırma yöntemleri” de birlikte kullanılabilir.

Özellikle ortaokuldaki öğretmenlerin öğrencileri yazı tercihi hususunda serbest bıraktıkları bilinmektedir. Bu bağlamda programda özellikle ders araç-gereçlerinde öğrencilerin bitişik eğik yazı kullanmalarının zorunlu olduğu ve öğretmenlerin bu uygulamaları takip etmesi gerektiği açıklanmalıdır.

Çalışmanın hazırlanması sürecinde, alanyazın taraması aşamasında, ülkemizde gerçekleştirilmiş olan pek çok araştırmanın sonuçları arasında sınıf öğretmeni dışındaki branş öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamalarında gerekli hassasiyeti göstermedikleri ve bu yazı tekniğini kendilerinin de kullanmadıkları bulgusuna rastlanılmıştır. Bu nedenle programda sadece öğrencilerin ve sınıf öğretmenlerinin değil diğer branş öğretmenlerinin de sınıfta bitişik eğik yazı kullanması gerektiği belirtilmeli ve öğretmenlere bu yazı tekniği ile ilgili hizmetiçi eğitim seminerleri düzenlenmelidir.

Bu çalışmadaki okuma materyalleri öğrencilere bilgisayar çıktıları olarak, okunaklı bir şekilde sunulmuş ve bu şartlarda öğrencilerin okuma hızları iki yazı tipinde de birbirine yakın düzeyde çıkmıştır. Ancak öğrencilerin bitişik eğik ve dik temel harflerle ne kadar okunaklı yazdıkları da onların okumalarını doğrudan etkileyen bir husustur. Gerçekte okuma ile ilgili karşılaşılan problemin öğrenci yazılarının okunaklı ve estetik olmamasından kaynaklanıyor olabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle 2015 yılında yayınlanan programla yeniden benimsenmiş olan bitişik eğik yazının daha okunaklı ve estetik yazılmasının nasıl sağlanacağı ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (1989) Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2); 735-753.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*. 146, 37-48.
- Akyol, H. (2008). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Arslan, D., Aytaç, A. ve Ilgın, H. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazı biçimlerine (dik temel yazı ve bitişik eğik yazı) göre okuma düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1422-1434.

- Bayraktar, Ö. (2006). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bektaş, A. (2007). Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Bozpolat, E., (2015). “Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Metaforik Algıları / Metaphorical Perception Of Turkish Teacher Candidates On Four Basic Language Skills”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof.Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/11 Summer 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8552>, p. 313-340
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirci F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, E. (2002). Lise 2. sınıf sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara; Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çiftçi, F.(2005). İlkokuma yazma programı ve öğretiminin değerlendirilmesi, *Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Erciyes Üniversitesi, Tekişik Araştırma Geliştirme Vakfı. Bildiri Kitabı, ss:146-158.
- Dedebali, N. C ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 27, 171-183.
- Doğan, B., (2007). Denizli ili ilköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri, *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1). <http://www.efdergi.ibu.edu.tr>. Adresinden Erişim Tarihi: 5.01.2016
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınları.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (5), 274-289.
- Engin, G. (2006). İlk okuma yazma öğretimi uygulamalarında öğretmen görüşleri ve yaşanan sorunlar. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi* (509-516). Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Enstrom, E.A., (1969). Myths about manuscript writing, *Education*, 90 (1), 51-55.
- Eric, D., (1997). Six questions educators should ask before choosing a handwriting program, pp:1-6.
- Fitzgerald, E. L. (2004). Cursive First: An Introduction to Cursive Penmanship.
- Graham, S., Harris, K.R. ve Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*. 92(4); 620-633.
- Graham, S., Weintraub, N.(1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980-1994. *Educ. Psychol. Rev.* 8.

- Graham, S., Berninger, V., Abbott, R., Abbott, S. ve Whitaker, D. (1997) The Role Of Mechanics In Composing Of Elementary School Students: A New Methodological Approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 170–182.
- Gülbaş, Ç.Ç., (2008). Yeni ilköğretim 1. sınıf ilkokuma yazma dersi öğretim programı uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Gün, A. (2006). Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2006). Niçin bitişik eğik yazı? *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 71,17-19.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jones D. ve Christensen C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91(1);44–49
- Kadioğlu, H. (2012). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*. 31,1-10.
- Kanmaz, A., (2007). Ses temelli cümle yöntemini uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin okuma yazma becerilerini değerlendirmeleri (Denizli ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koenko, K., (1986). “Handwriting instruction: What do we know?”, pp:1-3, ED 272923.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim programlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi*, Bildiri Kitabı 2. Cilt, ss:249-260. Ankara: Kök Yayıncılık,
- Mcdowell, C. ve Keenan, M. (2001). Developing fluency and endurance in a child diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 345-348.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). İlköğretim Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2>. Adresinden Erişim Tarihi: 13.12.2015.
- Medwell, J. ve WRAY, D. (2007). Handwriting: What do we know and what do we need to know? *Literacy*, 41, 1.
- Lahaie, T.H. (1982). A comparative analysis of the effects of manuscript and cursive handwriting on decoding and encoding skills of 40 third grade students. Michigan State University Doctor of Philosophy.
- Memiş, A., Harmankaya, T. İlköğretim okulu 1.sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı hataları ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 136-150.
- Özdemir, N., (2008). İlköğretim I. kademe yazı öğretiminde etkinliklerin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

- Özmen Güzel, R. (2001). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 136(30); 25-30.
- Ruşen, M. (2006) *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Samuels, S.J. (1988). Decoding and automaticity: Helping poor readers become automatic at word recognition. *The Reading Teacher*, 41, 756-760.
- Susar Kırmızı, F. ve Kasap, D. (2013). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (8), 1167-1186.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim* (37)165; 168-179
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. ve Apak, Ö., (2005). İlkokuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması, *Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Erciyes Üniversitesi, Tekışık Araştırma Geliştirme Vakfı. Bildiri Kitabı, ss:159-175.
- Tarnowski J ve O'reilly, D. (2002). Why learn cursive writing? Retrieved from <http://www.t3.preservice.org/t0211466/why.htm>. Erişim Tarihi 05.01.2010
- Tok, Ş., Tok, N.T. ve Mazı, A., (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53,123-144.
- Turan, M., (2010). Analogy of lower and capital letters of vertical and italic handwriting in first grade literacy. *Educational Research and Review*. 5, (10) 593-603.
- Turan, M., Gözler, A. ve Erdoğan, B., (2007). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüş ve önerileri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Eskişehir.
- Ünal, E. (2007). Metinler arasılık ve Metinler arası okuma. *Üniversite ve Toplum: Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 7 (2). http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_323.pdf. Adresinden, Erişim Tarihi: 01.03. 2016

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Şahin, A. (2016). "İlkokul Öğrencilerinin Bitişik Eğik ve Dik Temel Harfler İle Yazılmış Metinleri Okuma Hızlarının Karşılaştırılması / The Comparison of Elementary Students' Reading Speed on Cursive Handwriting and Basic Vertical Letters Texts.", *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9315>, p. 2081-2094.